

INTEGRACION DE DEFICIENTES MENTALES EDUCABLES: UN ESTUDIO DE ACTITUDES DOCENTES

por PILAR ABÓS OLIVARES

Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, Teruel

AQUILINO POLAINO-LORENTE

Universidad Complutense de Madrid

Antecedentes históricos

En el actual ámbito psicoeducativo existe la opinión generalizada de que las actitudes docentes pueden afectar, de modo intenso, el rendimiento de los alumnos.

La importancia de las actitudes docentes ha tenido, en este sentido, un gran valor heurístico; del mismo modo que en otro tiempo la conducta docente demostró ser uno de los determinantes críticos del proceso educativo. Esta conducta está a su vez determinada por las actitudes del profesorado ante los diferentes elementos del sistema educativo.

En el área de la educación especial, estas ideas están corroboradas por los propios educadores, quienes destacan la importancia de sus personales actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Donaldson, 1980; Hoben, 1980).

En este contexto es en el que se ha planteado el estudio de las actitudes del profesorado ante el principio de integración escolar de deficientes educables, estudio basado en la idea de que la planificación de una política educativa defensora de dicho principio, debe partir de un firme conocimiento de las actitudes hacia la misma.

Las investigaciones han puesto de manifiesto cómo, en última instancia, el éxito o fracaso de la integración escolar, depende de las actitudes docentes hacia el sistema integrador y hacia los sujetos en él implicados (Martin, 1974; Macmillan y col., 1976).

En estrecha relación con esta idea, nos encontramos con estudios que señalan que una adecuada realización de la reforma integradora no precisa sólo de un conocimiento especializado que desarrolle destrezas instructivas complementarias, sino también de la existencia de actitudes positivas (Byrnes, 1977).

La revisión de los estudios sobre actitudes docentes hacia la integración escolar nos conduce a una primera conclusión, que puede ser concebida como el punto de partida de toda la investigación posterior.

Dicha conclusión es que se encuentran un gran número de sentimientos y actitudes ambivalentes y hay una alta incidencia de actitudes negativas (Gickling y Theobald, 1975; Fiske, 1979; Scheffler, 1979), respecto a la integración de deficientes mentales.

Los datos de muchas de estas investigaciones nos conducen a la idea de que la integración escolar de deficientes mentales no es todavía un concepto que haya sido aceptado por el profesorado, fundamentalmente por la mayor responsabilidad que para él supone.

Sin embargo, al lado de los trabajos en los que los resultados indican un mayor número de actitudes negativas, nos encontramos con otros de signo contrario (Pedhauzar, 1981; Guerin y Szatlacky, 1974).

Este primer acercamiento al estudio de las actitudes docentes hacia el principio de integración escolar, nos lleva a apuntar la idea de que los resultados son poco concluyentes.

Ante este hecho, la presente investigación ha intentado averiguar las posibles causas de dicha ambivalencia, de modo que se puedan sentar las bases para la formación y el mantenimiento de actitudes positivas.

De este modo, y tal como señala Donaldson (1977), es necesario no sólo el conocimiento de las actitudes sociales sino también el fomento de la investigación que las favorezca.

Los trabajos de investigación que se han ocupado de estudiar los factores que condicionan e influyen en las actitudes docentes hacia la integración de deficientes, han considerado tres tipos de variables:

1. El *primer grupo* está centrado en aquellas que podríamos considerar estáticas, referidas principalmente a datos objetivos de los docentes tales como edad, sexo, área geográfica del ejercicio profesional, etcétera (Harasymiw y Horne, 1975; Mandell y Strain, 1978; Ringlaban y Price, 1981).

Entre los datos aquí obtenidos podemos señalar la correlación negativa entre años de experiencia docente y actitudes positivas hacia la integración (Mandell y Strain, 1978).

El nivel de apoyo administrativo y la existencia de apoyos psico-

pedagógicos han sido, entre los factores estáticos, los más correlacionados con actitudes positivas (Larrivee y Cook, 1979).

Sin embargo el dato más significativo son los resultados poco concluyentes que encontramos en este grupo de trabajos.

2. El *segundo grupo* toma como variables independientes el contacto y/o la experiencia con niños deficientes (Yates, 1973; Glass y Meckler, 1972).

La falta de experiencia en el área de la educación especial es, en este sentido, uno de los factores más importantes que condicionan los miedos y prejuicios de los profesores hacia la integración escolar (Payne y Murray, 1974).

Han sido diversos los estudios que han puesto de manifiesto que en sentido contrario, el contacto con sujetos deficientes genera como resultado la formación de actitudes más positivas hacia su integración (Higgs, 1975).

Del mismo modo, la explicación que se da en el estudio de Pedhazur (1981) respecto a las actitudes positivas hacia la integración, está referida a la experiencia con niños excepcionales.

3. El *tercer grupo* de estudios está compuesto por trabajos que han tomado como factores determinantes de las actitudes, el entrenamiento y la formación teórico-práctica de los profesores en el área de la educación especial.

Como primer acercamiento al problema, el trabajo de MacMillan y col. (1974) se refería al hecho de que la mayoría de los docentes de educación regular no han tenido una preparación adecuada y un contacto suficiente con sujetos especiales.

Así, la confianza de la propia capacidad para educar a niños excepcionales, fruto de una adecuada preparación, correlaciona positivamente con las actitudes positivas hacia la integración escolar.

La recopilación de Reynolds y Birch (1977) sobre estudios de reciclaje de profesores respecto de la puesta en práctica de la integración y el entrenamiento han de ser previos al mandato y al ordenamiento legal de la misma.

Todo lo expuesto hasta el momento ha llevado a los investigadores a una idea básica: la de que la modificación de actitudes es posible.

El conocimiento de las variables condicionantes de las actitudes facilitará el planteamiento realista de las actuaciones concretas que potencian las actitudes positivas. Actitudes que, en última instancia, van a condicionar el ajuste psicológico y el éxito del sujeto integrado.

El aumento de la experiencia y el contacto con deficientes, unido a

la adquisición de destrezas y habilidades específicas para su educación son, tal como ha puesto de manifiesto la investigación educativa, las piezas clave para la presencia entre el profesorado de las mencionadas actitudes positivas.

El conocimiento, descripción y modificación de las actitudes docentes harán que la integración escolar de deficientes educables se lleve a cabo con un único objetivo: la mejor educación para todos y cada uno de los educandos.

Teniendo como punto de partida los datos anteriores y en el contexto de nuestra sociedad, en el que la integración escolar asoma a la realidad escolar, está planteado el trabajo que a continuación se expone. Porque la integración escolar implica un estado de preparación, una actitud de aceptación y un compromiso educativo, es necesaria la consideración previa de la situación real, consideración en la que tiene cabida la investigación llevada a cabo.

Material y método

1. Instrumento de trabajo

El instrumento utilizado en la realización de este estudio fue un cuestionario elaborado expresamente para esto y constituido de dos partes: (a) una lista de 25 afirmaciones de carácter positivo o negativo referidas a diferentes aspectos de la integración escolar de deficientes mentales educables; y (b) una segunda parte, en la que se consignaban datos descriptivos de los maestros.

La respuesta a los diferentes ítems se apoyaba en una escala tipo Lickert (Lickert, 1932) de nueve puntuaciones, sobre la que los sujetos cuestionados debían exponer su grado de acuerdo o desacuerdo con las distintas afirmaciones, desde «totalmente en desacuerdo» (1), hasta «totalmente de acuerdo» (9).

El contenido de las preguntas estaba agrupado en torno a cinco factores teóricos, referentes a las principales ideas de la integración escolar:

1. Filosofía General de la integración escolar.
2. Efectos de la integración escolar en el niño deficiente.
3. Efectos de la integración escolar en los niños no deficientes.
4. Formación y conducta docente.
5. Condiciones de la integración escolar.

Las variables descriptivas que fueron objeto de estudio son las siguientes:

1. Sexo.

2. Edad.
3. Años de experiencia en educación especial.
4. Años de experiencia en educación regular.
5. Tipo de docencia actual.
6. Nivel de enseñanza actual.
7. Tipo de centro de trabajo.
8. Apoyos psicopedagógicos.
9. Formación teórico-práctica en educación especial.
10. Hijos.
11. Familiar deficiente mental.
12. Conocimientos de experiencias integradoras.

2. Población y muestra

La población empleada en este estudio estuvo constituida por 3.445 maestros de Preescolar, EGB y educación especial de Zaragoza (capital y provincia) pertenecientes a centros escolares estatales y privados, dotados de más de cinco unidades escolares.

La entrega de los cuestionarios se realizó, fundamentalmente, a través de la dirección de los colegios, bien de modo personal, bien por correspondencia, entre los meses de febrero a abril de 1984.

Al finalizar el curso escolar habíamos recibido un total de 964 cuestionarios (27'98 %) del total distribuido, de los cuales 879 (91'2 %) pertenecían a maestros de educación regular y 85 (8'8 %) a docentes especiales.

Los datos de la muestra descrita fueron sometidos a un reajuste para hacer más comparables las frecuencias obtenidas en uno y otro tipo de profesores. De este modo se excluyeron 29 cuestionarios (los últimos recibidos), pertenecientes a docentes regulares. La muestra definitiva quedó formada por 850 maestros regulares y 85 especiales, siendo la razón de diez a uno a favor de los primeros.

2.1. Características de la muestra

En relación con la ubicación del centro donde trabajaban los maestros de la muestra final, 652 (69'7 %) lo hacían en centros urbanos y 238 (35'2 %) en centros rurales.

Desde otra perspectiva, el 64'8 % (606) pertenecían a colegios estatales y 329 (35'2 %) a privados.

Estos datos también pueden ser relacionados con el tipo de docencia impartida por los sujetos.

Así, de los maestros regulares, 528 (65'8 %) ejercían en el ámbito

urbano y 268 (31'5 %) en el rural; 550 (64'7 %) en el sector público y 300 (35'3 %) en el privado.

La distribución del profesorado especial era semejante: 70 (82'3 %) trabajaban en centros urbanos y 15 (17'7 %) en colegios rurales; el sector estatal incluía un 65'9 % (56) frente al 34'1 % (29) del privado.

En cuanto al sexo de los 935 maestros, 336 eran hombres (35'9 %) y 599 (64'1 %) mujeres.

Las edades estaban comprendidas entre 20 y 64 años, siendo 37 años la media y 40 la modal.

Cabe señalar, relacionando sexo y edad, que tanto entre los hombres como entre las mujeres, más del cincuenta por ciento de los maestros tenían una edad inferior a 40 años (54'7 y 55'1 %, respectivamente).

Los datos relativos a la experiencia docente del profesorado se referían a dos tipos de educación: regular y especial.

En relación a la primera, existía un pequeño porcentaje (2'1 %) que no tenía experiencia en este tipo de educación, correspondiendo a docentes que ejercían en el campo de la educación especial. La media de años de experiencia en educación regular fue de 15 años, aunque la mayor frecuencia la encontramos entre los 6 y 10 años de experiencia.

También en el campo de la educación especial encontramos un grupo que manifestó no tener experiencia. Grupo que, en este caso, representó un 85'5 % del total de maestros y que estaba constituido por docentes regulares. La media de años de docencia, entre los docentes especiales, fue de 8 años.

El número total de sujetos de los que obtuvimos información respecto al nivel de enseñanza en el que trabajaban, fue de 872, ya que del conjunto de docentes especiales hubo 63 que no respondieron a dicha cuestión por las propias características de su docencia.

La distribución de esta variable, en el total de las contestaciones recibidas, fue la siguiente: 296 (33'9 %) de preescolar y ciclo inicial; 311 (35'7 %) de ciclo medio; y 265 (30'4 %) de ciclo superior.

En relación con la existencia de apoyos psicopedagógicos en los centros de trabajo, un 53'2 % (497) de los maestros afirmaban tenerlos, frente a 438 (46'8 %) que no contaban con ellos.

Los datos referidos a la formación de los sujetos en el área de la educación especial, mostraban la siguiente distribución: 185 (19'8 %) señalaban tener formación teórico-práctica en dicho campo, frente a 750 (80'2 %), que afirmaban no tenerla.

En este aspecto cabe señalar como dato relevante la existencia de un 3'5 % del grupo de maestros especiales que manifestaron mantener formación en aquella especialidad en la que estaban trabajando.

En el conjunto de la muestra encontramos 560 maestros con hijos (59'9 %) y 375 (40'1 %) sin ellos.

La existencia de algún familiar deficiente mental se da sólo en un 7'1 % del conjunto de maestros.

Por último, cabe destacar que la mayoría de los maestros del estudio manifestaban no tener ninguna experiencia de integración escolar (66'1 %).

3. *Análisis de diferencias inter-grupos*

El propósito fundamental del presente trabajo fue el estudio de si, en relación con las distintas preguntas del cuestionario, existían diferencias significativas en las contestaciones de los distintos grupos, en función de las variables descritas.

Entre las técnicas disponibles para estudiar las posibles diferencias entre grupos, se eligió el análisis de varianza. Esta técnica permite analizar si existen o no diferencias entre las medias observadas en distintos grupos y tiene la ventaja de permitir, para cada variable, considerar de modo simultáneo diferentes grupos.

Resultados

Los resultados del estudio manifiestan que existen factores personales y profesionales que afectan a las actitudes halladas entre el profesorado aquí estudiado.

Las diferencias encontradas en relación al sexo de los maestros, presentan una cierta relación. Son los docentes varones quienes manifiestan una opinión más favorable respecto a la idea de que la integración escolar es una reforma educativa y social de carácter positivo.

Opinión que es también expresada en función de la necesidad de contacto del deficiente con la educación regular, así como en un mayor acuerdo del profesorado masculino con los posibles beneficios académicos que cabe esperar de la integración escolar para el alumno deficiente.

La edad de los maestros resultó, en función de los datos obtenidos, una de las variables que más útil resulta para agrupar sus opiniones. En líneas generales se puede afirmar que los más jóvenes son los que presentan una mayor conformidad con la idea positiva de la integración escolar; de igual modo son quienes consideran que el aislamiento en centros especiales puede afectar negativamente el desarrollo socio-emocional del deficiente.

La defensa de los posibles beneficios que se derivan de la integración escolar para el deficiente integrado, tanto sociales como académicos, es de igual modo más patente en el profesorado más joven (menores de 30 años).

Uno de los factores en el que las opiniones del profesorado adquiere una importancia capital (el referido a su formación y comportamiento), también se encuentra influido por la variable edad.

En este sentido, son también los docentes cuya edad es menor a 30 años quienes consideran, diferenciándose de sus compañeros de mayor edad, que la formación del profesorado especial no es adecuada para llevar a cabo la reforma integradora.

Estos datos pueden relacionarse con una mayor defensa por parte de los más jóvenes, tanto de la necesidad de una formación específica, como del trabajo en equipo, respecto de una efectiva puesta en práctica de la integración escolar.

En estrecha relación con los datos anteriores, nos encontramos con los relativos a los años de experiencia docente, tanto en el ámbito de la educación regular como especial, aunque con ciertas consideraciones de interés.

Los años de experiencia docente están en relación inversa con una actitud positiva hacia la integración escolar, dato que puede relacionarse con el hecho de que son aquellos docentes con más de 20 años de experiencia en el ámbito de la educación regular, quienes manifiestan un claro acuerdo con la mayor adecuación de los centros especiales a las necesidades de los deficientes.

La experiencia en el ámbito especial (con independencia de la docencia impartida en el momento de completar el cuestionario) es la variable que origina más diferencias en el modo de responder de las preguntas (72 %).

En lo que respecta a los efectos de la integración escolar, los docentes especiales con mayor experiencia, son los únicos que consideran que este procedimiento puede aislar todavía más al deficiente, así como afectar, de modo negativo, el desarrollo social del alumno no deficiente.

En lo referente al desarrollo social del deficiente educable, los maestros especiales con un mayor número de años de docencia (más de 15 años), son quienes muestran un claro rechazo del beneficio que la educación integrada pueda suponer en este terreno.

El acuerdo con la elección voluntaria del ejercicio profesional en el ámbito de un aula integrada, disminuye a medida que la experiencia aumenta.

El tipo de docencia de los maestros (regulares y especiales) puede

considerarse, a priori, como una de las variables estudiadas que más podría afectar las actitudes hacia la integración escolar. Sin embargo, hemos podido comprobar que existen otros datos que originan mayores diferencias.

En cuanto a la formación de docentes regulares, son ellos mismos quienes manifiestan la opinión (respecto a sus compañeros de educación especial) que dicha formación no es suficiente. En otro sentido, tanto los maestros especiales como los regulares consideran que la educación en un aula integrada debe ser elegida voluntariamente por el profesorado. Sin embargo, el nivel de acuerdo es significativamente mayor entre los primeros.

La falta de preparación manifestada por los docentes regulares influye, de modo notorio, en su motivación e implicación en el proceso integrador.

Son además los docentes regulares quienes se muestran más favorables a la idea de que los centros y aulas especiales son más adecuados para la educación del deficiente educable.

El nivel educativo en el que los maestros imparten su enseñanza, es poco relevante respecto a las respuestas dadas a los diferentes ítems, y no originan diferencias de tipo significativo.

La necesidad de modificar los procedimientos didácticos es defendida, en mayor medida, por el profesorado del ciclo superior. Este profesorado acusa también, en mayor grado, la falta de preparación para afrontar con éxito la integración escolar.

El centro de trabajo de la muestra estudiada (en función de sus características de ubicación y sector de pertenencia) originó diferencias significativas en el 56 % de las preguntas del cuestionario.

Aunque todos manifiesten acuerdo con la reforma integradora, los docentes rurales son los que arrojan un mayor acuerdo, siendo también quienes más de acuerdo están con la idea de que el aislamiento en centros especiales puede ser perjudicial para el deficiente educable.

Esta línea de mayor acuerdo entre el profesorado del medio rural con la idea general de la integración escolar sigue haciéndose presente a través de otros ítems.

Están de acuerdo con la mejora académica que la integración escolar puede tener en el deficiente, a pesar de que estiman sus posibles perjuicios en el terreno socioemocional.

En estrecha relación con esto hay que señalar las contestaciones de los maestros del ámbito urbano, quienes muestran que la atención exigida por el deficiente, así como su conducta, puede perjudicar al escolar no deficiente.

El trabajo en equipo y la participación de los padres en la reforma integradora son defendidos por todos los grupos de profesores, aunque en menor grado por los docentes del ámbito urbano.

Discusión y conclusiones

La integración escolar de deficientes mentales educables constituye uno de los temas más polémicos con los que tiene que habérselas hoy la política escolar y las mismas Ciencias de la Educación.

Los argumentos en defensa del principio integrador, se han acompañado, en todo momento, de las actitudes de aceptación de quienes están directamente implicados en el tema, importante variable condicionante de su éxito o fracaso (Arthaud, 1979).

El presente estudio se enmarca dentro de esta línea de investigación y parte de la necesidad de las actitudes positivas para la puesta en marcha de la integración escolar (Bengloan, 1981).

Si se acepta la idea de que las actitudes sociales pueden condicionar los resultados integradores, partimos, en nuestro caso, de un buen principio.

En contradicción con los datos provenientes de otras investigaciones, que señalan la existencia de actitudes dubitativas y de tipo negativo (Scheffler, 1979) frente al proceso integrador, nuestros resultados manifiestan la relevancia de la actitud de aceptación y el carácter positivo significado por este proceso.

Esta actitud general, sin embargo, ha de ser valorada en el marco de unas precisas consideraciones: existen factores que condicionan el carácter positivo o negativo de dichas actitudes y de su formación.

La investigación de estos factores posibilita la modificación, formación y mantenimiento de estas actitudes positivas.

En un primer acercamiento al problema, el nivel de enseñanza y el tipo de docencia, fueron los elementos primarios más directamente relacionados con las actitudes más positivas entre el profesorado de niveles inferiores, así como en el de educación especial (Stephens y Braun, 1980; Moore y Finie, 1978).

El último de los factores citados, la clase de docencia, es el que interesa resaltar en cuanto a los datos de nuestra investigación.

Este dato es de especial importancia, como sucede en otros estudios, ya que el profesorado de educación regular es el que se muestra más reacio a la reforma educadora. Esta actitud está apoyada en un doble aspecto: falta de preparación profesional respecto de la integración y

temor a los posibles efectos negativos que pueda tener tal educación en el niño no deficiente.

Otros datos objetivos incluidos en la investigación nos permiten hacer algunas puntualizaciones.

Hay que señalar que son los maestros varones (de menor edad y de escuelas rurales) quienes muestran una actitud más positiva hacia la integración. Por otra parte, los que tienen una mayor experiencia docente en el campo de la educación regular son los que manifiestan una actitud más negativa.

La experiencia y la formación teórico-práctica en el área de la educación especial son dos de los factores correlacionados con la presencia de actitudes positivas (Childs, 1981).

En nuestro trabajo hemos hallado también dicha correlación, que implica que la mayor aceptación de la educación integradora, por parte del profesorado, varía en función de que estén formados específicamente en estas materias y que hayan tenido un mayor contacto con la educación de deficientes.

Con este trabajo hemos intentado acercarnos realmente al tema de la integración escolar en España, desde el punto de vista actitudinal. La consideración de los datos obtenidos puede aportar importantes ideas para la adecuada puesta en marcha de la reforma integradora. Entre las conclusiones obtenidas, estimamos como más relevantes las siguientes:

1. Las actitudes sociales negativas hacia la integración escolar constituyen un claro impedimento para la adecuada programación de este tipo de educación. Ello implica que la formación y mantenimiento de las actitudes positivas puede ser uno de los pilares básicos que sustenten el éxito o fracaso de la educación integradora.

2. Las actitudes encontradas en nuestro estudio manifiestan que:

- 2.1. El conocimiento y aceptación de las actitudes humanas, promovidas por la educación escolar, junto con los beneficios socioafectivos que parecen derivarse para el deficiente integrado, son los argumentos que más se destacan en la defensa del principio de integración.

- 2.2. Las actitudes negativas presentadas por el profesorado están motivadas, principalmente, por la carencia de las necesarias destrezas desde las cuales hacer frente a las situaciones educativas planteadas por el nuevo esquema escolar.

- 2.3. El trabajo en equipo del profesorado, su adecuada formación de carácter teórico-práctica, así como la participación de los padres, son consideradas como condiciones básicas para que la realización de la integración escolar tenga éxito.

2.4. Las mayores desventajas de la educación integrada, para el escolar no deficiente, se asocian a la necesidad de una mayor atención al deficiente, en el ámbito escolar.

2.5. El nivel de adaptación escolar y social del deficiente educable es considerado como un criterio más sólido respecto de su integración escolar, que la simple medida de su cociente intelectual.

3. Existen factores personales y profesionales que parecen condicionar las actitudes halladas, especialmente los siguientes:

3.1. Los maestros varones y más jóvenes son los que manifiestan una actitud más positiva hacia la reforma integradora.

3.2. Los docentes de menor edad y con menor experiencia docente, consideran menos probables los perjuicios de la educación integradora en el niño no deficiente.

3.3. La necesidad de una mayor formación específica del profesorado es más defendida por los docentes jóvenes y los que tienen menor experiencia en educación regular.

3.4. Los años de experiencia docente están en relación inversa con una actitud positiva hacia la integración escolar.

3.5. El menor número de años de docencia, así como el conocimiento de experiencias integradoras implica una defensa mayor de los beneficios sociales y académicos que, derivados de la integración escolar, se suponen afectan al deficiente.

3.6. El profesorado regular, el de niveles educativos superiores y el de ámbito rural, son los que consideran la actual formación del magisterio, como más inadecuada.

3.7. Los docentes de centros rurales se muestran más partidarios de la integración escolar, así como suponen que sus ventajas socioacadémicas han de ser mayores para el deficiente educable.

3.8. Los efectos positivos de la integración escolar en el rendimiento académico del deficiente son más defendidos por el profesorado que cuenta con apoyos psicopedagógicos en sus centros.

3.9. Los maestros con hijos presentan un mayor acuerdo con los posibles perjuicios de la integración escolar en el alumno no deficiente.

4. Una integración escolar en la que se ofrezcan posibilidades a todos y a cada uno de los educandos para su adecuado rendimiento, tanto académico como social, es condición *sine qua non* de una actitud positiva hacia la misma.

5. Las líneas de investigación que se abren aquí a partir del conocimiento de las actitudes del profesorado hacia la integración escolar tienen tres ejes fundamentales:

- La búsqueda de medios que fomenten actitudes positivas.
- El análisis de aquellos métodos y técnicas que posibiliten los beneficios, supuestamente imputados a la integración escolar, y
- El estudio de los contenidos y la metodología necesaria y apropiada para la formación específica que precisa el profesorado.

Dirección de la autora: Pilar Abós Olivares, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, Teruel.

BIBLIOGRAFIA

- ARTHAUD, P. (1979) L'instituteur face aux problèmes de l'integration de l'enfant handicapé au milieu scolaire normal, *Cahiers de l'Enfance Inadaptée*, 285, pp. 22-27.
- BENGLOAN, J. (1981) Sensibilité de la société aux handicapés lourds, *Réadaptation*, 285, pp. 17-20.
- Biomedical Computer Programs (BMDP)* (1981) (Los Angeles, University of California Press, Statistical Department of Biomathematics).
- BYRNES, M. A. (1977) A classroom teacher looks at mainstreaming, *Elementary School Journal*, 3, pp. 41-47.
- CHILDS, R. E. (1981) Perceptions of mainstreaming by regular classroom teacher who teaches mainstreamed educable mentally retarded students in the public school, *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16: 3, pp. 225-227.
- DONALDSON, J. (1977) Modifying attitudes toward physically disabled persons, *Exceptional Children*, 43: 5, pp. 337-341.
- (1980) Changing attitudes toward handicapped persons: a review and analysis research, *Exceptional Children*, 46: 6, pp. 504-514.
- DOWNIE, N. M. y HEATH, R. W. (1977) *Métodos estadísticos aplicados* (Madrid, Ediciones del Castillo).
- FISKE, E. B. (1979) Educating the disabled is something really special *The New York Times*, 13 May, p. 83.
- FOX, D. (1982) *El proceso de investigación en educación* (Pamplona, EUNSA).
- GICKLING, E. E. y THEOBALD, J. T. (1975) Mainstreaming affects or effects, *Journal of Special Education*, 9: 3, pp. 317-328.
- GLASS, R. M. y MECKLER, R. S. (1972) Preparing elementary teachers to instruct mildly handicapped children in regular classroom. A summer Workshop, *Exceptional Children*, 39, pp. 152-156.
- GUERIN, G. R. y SZATLOCKY, K. (1974) Integration programs for the mentally retarded, *Exceptional Children*, 41: 2, pp. 173-177.
- HARASYMTW, W. J. y HORNE, M. D. (1975) Integration of handicapped children. Its effects on teacher attitudes, *Education*, 96, pp. 153-158.
- HIGGS, R. W. (1975) Attitude formation-contact or information, *Exceptional Children*, 41: 4, pp. 496-497.
- HOBEN, M. (1980) Toward integration in the mainstream, *Exceptional Children*, 47: 2, pp. 100-105.
- LARRIVEE, B. y COOK, L. (1979) Mainstreaming: a study of variables affecting teacher attitudes, *Journal of Special Education*, 13: 3, pp. 315-324.
- LIKERT, R. A. (1932) A technique for the measurement of attitudes, *Archives of Psychology*, 140.

- MAC MILLAN, D. L. y JONES, R. L. y ALDIA, G. F. (1974) The mentally retarded label: A review of research and theoretical analysis, *American Journal of Mental Deficiency*, 79: 3, pp. 241-261.
- MAC MILLAN, D. L.; JONES, R. L. y MEYERS, C. E. (1976) Mainstreaming the mildly retarded: some questions, cautions and guidelines, *Mental Retardation*, 14: 1, pp. 3-10.
- MANDELL, C. J.; STRAIN, P. S. (1978) An analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers towards mainstreaming mildly handicapped children, *Contemporary Educational Psychology*, 3, pp. 154-162.
- MARTIN, E. W. (1974) Some thoughts on mainstreaming, *Exceptional Children*, 41, pp. 150-153.
- MOORG, J.; FINIE, M. J. (1978) Regular and special class teacher's perception of normal and exceptional children and their attitudes toward mainstreaming, *Psychology in the school*, 15: 2, pp. 253-260.
- PAYNE, R.; MURRAY, C. (1974) Principal's attitudes toward the integration of the handicapped, *Exceptional Children*, 41: 2, pp. 123-125.
- PEDHAZUR, L. (1981) Teacher's and non teacher's attitudes toward mainstreaming, *Exceptional Children*, 48: 1, pp. 42-47.
- REYNOLDS, M. C.; BIRCH, J. W. (1977) *Teaching exceptional children in all American Schools: A first course for teachers and principals* (Reston, Virginia, Council for Exceptional Children).
- RINGLABEN, R. O. y PRICE, J. R. (1981) Regular classroom teacher's perceptions of mainstreaming effects, *Exceptional Children*, 47: 4, pp. 302-304.
- SCHEFFLER, P. (1979) (producer) In the mainstream (New York, CBS 7 enero, T. V. Film, 60 min.).
- STEPHENS, T. M.; BRAUN, B. L. (1980) Measures of regular classroom teacher's attitudes toward handicapped children, *Exceptional Children*, 46: 4, pp. 292-294.
- YATES, J. R. (1973) Model for preparing regular teachers for Mainstreaming, *Exceptional Children*, 39, pp. 471-472.

SUMARIO: Los autores centran su estudio en las actitudes de los profesores y de los padres de alumnos respecto de la integración escolar de deficientes mentales educables. Para ello se han servido de un cuestionario especialmente diseñado para la evaluación, a este respecto, de las actitudes docentes, que cumplieron en su día, 850 maestros regulares y 85 maestros de educación especial. En este trabajo se analizan las diferencias intergrupos e intragrupos encontradas, en función de las variables que parecen más relevantes respecto a las actitudes docentes frente a la integración de deficientes mentales educables.

Descriptores: Special Education, Handicapped Subjects, Psychopedagogic Learning Integration, Attitudes.